

Este documento ha sido descargado de:
This document was downloaded from:



**Portal *de* Promoción y Difusión
Pública *del* Conocimiento
Académico y Científico**

<http://nulan.mdp.edu.ar> :: @NulanFCEyS

DALMIRA PENSA. Mgter.

ADELA CORIA. Dra. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba

El campo de las Ciencias Económicas, desde un enfoque que considera la naturaleza de los conocimientos abordados, no es uniforme. Al analizar las disciplinas que lo integran, se observa que el tipo de contenidos con el que trabaja la Economía, presenta diferencias marcadas respecto del que utiliza la Administración o la Contabilidad.

Los problemas epistemológicos más destacados estarían relacionados con las particularidades de esas disciplinas: conocimientos predominantemente teóricos o de tipo práctico o técnico; heterogeneidad de enfoques, valores que detenta la comunidad científica, métodos de investigación; y otros, vinculados al estadio que detentan las Ciencias Económicas en el campo de las Ciencias Sociales; al carácter "blando" de la tecnología puesta en juego y a la cotidianeidad que presenta el objeto de estudio.

Al encarar la enseñanza, en el caso de la Economía es posible reconocer problemas derivados del instrumental que utiliza, de la existencia de dos paradigmas enfrentados para explicar los comportamientos de los actores, de los supuestos en los que se basa la teoría económica que impiden reconocer la motivación compleja de los diversos jugadores que intervienen en el modelo. La problemática de la enseñanza de la Administración se vincularía con el tratamiento de la complejidad, la manera como se construye el conocimiento a enseñar, el procesamiento subjetivo e incompleto de la información -la "racionalidad limitada"- y las elecciones diferentes ante una misma situación de decisión. El saber hacer preciso, propio de la Contabilidad, se enfrenta por su parte con un débil marco conceptual y lógico deductivo, lo cual le resta base de sustentación a una construcción teórica de la disciplina.

El reconocimiento de estas cuestiones así como la explicitación de sus raíces, entendemos que resulta de interés si se procura avanzar en la elaboración de propuestas de enseñanza de la disciplina.

La enseñanza de las Ciencias Económicas

En la construcción de opciones metodológicas que realiza el profesor - técnicas, procedimientos, actividades, materiales o recursos, organización de las interacciones, formas de evaluación- se ponen en juego simultáneamente un conjunto de dimensiones y variables que articulan el recorrido del propio docente - trayectorias formativas, niveles de apropiación de su propio campo disciplinario, su memoria social, su subjetividad- con situaciones contextuales determinadas.

Aquí nos planteamos discutir que además de las diferencias que es posible reconocer en el trabajo docente por efecto de esas variables, existen particularidades de las distintas disciplinas que integran el campo económico que connotan de modo diferencial las formas más generalizadas de enseñanza e implican un conjunto de problemas que les son específicos.

Proponemos con esto comenzar a ensayar una mirada diferente respecto de la cuestión didáctica en el campo de la enseñanza de las disciplinas económicas, y abrir líneas de reflexión que recuperen este conjunto de dimensiones.

Pretendemos así re-significar la dimensión técnica del quehacer docente en el área, encontrando como fuente principal los desafíos que presenta la complejidad del propio campo disciplinario.

El campo de las Ciencias Económicas, desde un enfoque que considera la naturaleza de los conocimientos abordados, no es uniforme. Al analizar las disciplinas que lo integran, se observa que el tipo de contenidos con el que trabaja la Economía, presenta diferencias marcadas respecto del que utiliza la Administración o la Contabilidad.

En un esfuerzo de identificación de algunos rasgos característicos del conocimiento económico y administrativo, hemos puesto el acento en cuestiones que a nuestro entender tendrían su origen en las herramientas teóricas con que se produce el conocimiento, y que presentan dificultades particulares al momento de su enseñanza.

Para su análisis, trataremos en primer lugar un rasgo problemático que entendemos común a las tres disciplinas -la familiaridad de las temáticas a las que remiten- para luego aproximarnos a algunos problemas específicos en cada caso.

Implicancias para la enseñanza de la familiaridad de "lo económico" en la vida cotidiana. Teorías implícitas, creencias, opiniones...

Un problema compartido por las tres disciplinas, es la familiaridad de uso de muchos significantes o términos típicos, en la vida social, en la vida cotidiana. Así como enseñanza - objeto de estudio de la didáctica- y términos como contenidos, alumnos, evaluación, son constantes en el quehacer docente, sin que necesariamente nos detengamos a indagar acerca de las teorías que los explican, también en nuestro mundo cotidiano, sufrimos los avatares de las políticas económicas; convivimos con sujetos que deciden acerca de nuestros destinos laborales; se habla de la suba de las tasas y la libertad de mercado, nos incluimos en organizaciones en las que formamos parte de una estructura económica; admitimos las jerarquías; nos topamos con impuestos (más allá de que sean regresivos o progresivos), canasta de precios, de monedas, la convertibilidad de la moneda, los documentos bancarios, las facturas; registramos ingresos y gastos para prever nuestra economía familiar; planificamos; fracasamos con las planificaciones; vemos guerras por televisión en las que están en juego intereses económicos; vemos también en la urdimbre urbana o a través de los medios, los chicos pobres de las villas miserias; las enfermedades asociadas con la indigencia; canasta de artículos para que nuestros hijos vayan a la escuela; sabemos de la inflación porque nuestros padres se apuran a cambiar sus pesos por bienes o dólares; sabemos de las historias de pérdidas en tiempos de hiperinflación y nos volvemos a asustar. La Economía, antes de ser visualizada como una disciplina científica, es un horizonte de posibilidad o imposibilidad de sobrevivencia individual y la clave transnacional de continuidad de la existencia social, de nación, de país.

También forma parte del discurso periodístico. La Economía se transforma en el ámbito mediático en un discurso indescifrable, aparentemente esotérico, que sólo manejan los expertos, para hablar de los problemas de la gente. Los intereses de importantes grupos de poder que se juegan en el campo económico, pueden observarse en los programas económicos, donde los comunicadores muestran ciertos problemas mientras ocultan otros y los explican a partir de determinadas corrientes descalificando otras. Esto pone de manifiesto la "opacidad" de ciertos procesos de gran relevancia para todos nosotros en cuanto estamos inmersos en este mundo económico y de organizaciones.

Para quienes han atravesado el proceso de socialización en la disciplina con su propio lenguaje, su discurso científico, las cosas suelen ser transparentes. Una herramienta conceptual habla de la realidad. Para quienes no disponen de esas herramientas, son las comprensiones cotidianas de una realidad omnipresente, las que constituyen el camino de ingreso a la problematización disciplinaria.

Y como ocurre con todo conocimiento social, difícilmente sea posible promover un acceso a diferentes perspectivas de lectura conceptual sin la mediación de nuestras percepciones, apreciaciones, esquemas explicativos, conceptos espontáneos, juicios de valor, creencias, opiniones, contruidos socialmente, y socialmente determinados. En no pocas oportunidades, estos esquemas suelen articularse en enunciados que tienden a no ser hipotéticos o provisionales, o a plasmarse en descripciones narrativas de hechos o sucesos entre los cuales se establecen relaciones temporales (de antecedentes-consecuentes, antes- después) con implicancias en relación con la comprensión de vínculos causales.

Así lo expresa Alicia Camilloni (1998: 213-217):

"Las creencias son estados mentales que pueden expresarse o no en actos lingüísticos públicos, sean orales o escritos o expresados por otros medios. Tras las afirmaciones que constituyen un

discurso científico, por ejemplo, hay un conjunto de creencias. Hay también creencias como fundamentos de las afirmaciones y de los discursos no científicos. Las creencias son estados mentales del sujeto, muchas veces asociados a sus estados emocionales. Las creencias pueden dar lugar a afirmaciones categóricas, por sí o por no, o pueden ser la manifestación de distintos grados o matices de convicción. Se puede creer, dudar, sospechar, desear, temer, otorgar carácter de hipótesis provisoria, etcétera, a una afirmación o a una teoría".

Remarca la autora en otro texto que "Así como el sociólogo debe romper con la "sociología espontánea" la didáctica debe proceder a una doble ruptura: con la "didáctica espontánea" de los docentes y con el conocimiento "espontáneo" y las teorías implícitas, acerca de lo social y de la realidad en general, de las que son portadores nuestros maestros y alumnos (y que de ninguna manera son naturales)" (Camilloni, A., 1994: 34-35).

Desde el punto de vista de la enseñanza, entonces, sostendremos que existe una importante sedimentación terminológica consistente con la acumulación de experiencias sociales, que no necesariamente se ajusta ni al uso experto de los conceptos implicados ni a la explicación desde diferentes perspectivas teóricas de los fenómenos a los que refieren.

Nos movemos con el supuesto que la escuela en sus diferentes niveles, y que la misma enseñanza de la Economía en el ámbito universitario, producirá una importante influencia para la modificación de estas teorías implícitas y su sustitución por conocimientos formalizados. Sin embargo, ello no siempre sería así, si atendemos a estudios de casos con alumnos de edades avanzadas, que muestran la persistencia de estereotipos o concepciones erróneas (más propias de niños) en las ciencias económicas a un nivel medio- superior. (Voss, citado por H. Gardner). Ponemos el acento en esta problemática pues desconocerla, supondría no batallar con un resultado típico y alarmante de las escuelas, aquél que David Perkins (1995: 33-40) conceptualiza para el caso de las escuelas norteamericanas -y que creemos aplicable a las nuestras- como "síndrome del conocimiento frágil", es decir, que se olvida fácilmente; es inerte - puede permitir aprobar exámenes, pero no se aplica en diferentes situaciones; es ingenuo, a pesar de haberse atravesado procesos instructivos; y es ritual, es decir, aprende a hacerle el juego a la escuela, siendo que las actuaciones escolares poco tienen que ver con lo que realmente piensan los estudiantes.

Conscientes del peso del conocimiento cotidiano y de la familiaridad de lo económico en la vida de nuestros estudiantes, al iniciar el tratamiento de diferentes temáticas, un desafío sería destinarle un tiempo efectivo de enseñanza al reconocimiento de las tramas de significación que construyen los alumnos en los heterogéneos mundos culturales en que se desenvuelven, e ir des-anudando, uno a uno, los hilos que las conforman, es decir, las relaciones específicas que los estudiantes establecen entre los diferentes fenómenos económico- sociales.

Otra posibilidad metodológica sería incluir "temas o tópicos generadores" en las propuestas didácticas de las disciplinas económicas, pensando desde la perspectiva de la enseñanza para la comprensión. Es innegable que el conocimiento cotidiano suele ser fuente de interrogación de una riqueza que la escuela tiende a desconocer, no admitir, cuestionar. Temas generadores son aquellos que posibilitan ingresar al tratamiento de verdaderos problemas o desafíos cognitivos, son centrales para un dominio o disciplina, posibilitan ir incorporando para su tratamiento conceptos y teorías relevantes; son accesibles e interesantes para los alumnos y docentes y son ricos en las ramificaciones que posibilitan (Perkins, D., 1995; Stone Wiske, M., 1999).

Serían temas generadores aquellos "temas controversiales" (Terigi, F., 1999), de gran actualidad, que generan diversidad de puntos de vista o posibilidades de análisis. Las explicaciones que podrían darse acerca de "la Pobreza", asociando los temas de recursos económicos, acumulación de capital, distribución del ingreso, etc.; el Mercosur como estrategia económica de bloques y sus implicancias en diversas industrias locales; las organizaciones empresariales familiares, serían ejemplos de ellos.

Algunas claves disciplinarias de la Economía y derivaciones problemáticas para su enseñanza

Al encarar la enseñanza de la Economía es posible reconocer problemas derivados del instrumental que utiliza, de la existencia de dos paradigmas enfrentados para explicar los comportamientos de los actores, de los supuestos en los que se basa la teoría económica que impiden reconocer la motivación compleja de los diversos jugadores que intervienen en el modelo.

Al hablar de los instrumentos utilizados por la Economía hacemos referencia los modelos económicos desarrollados para explicar diversos comportamientos, al instrumental matemático que se incorpora como soporte para explicar el funcionamiento de estos modelos y a las proposiciones que generalmente se derivan de los diversos modelos.

Las teorías económicas descansan en cuatro clases de modelos: descriptivos, explicativos, predictivos y de decisión. Estos se construyen recurriendo a supuestos simplificadores de la realidad, incorporando determinadas variables de análisis y estableciendo relaciones de causalidad del fenómeno que se pretende analizar.

¿Qué ocurre al enseñar Economía, cuando partimos por ejemplo del registro de una noticia periodística, de una situación vivenciada en lo cotidiano, si de lo que se trata es de permitir la comprensión de una explicación, de un modelo?

Evidentemente, con la utilización de la modelización de los problemas económicos, nos encontramos con la necesidad de resolver el pasaje de nociones intuitivas, más o menos desordenadas, a su tratamiento abstracto en un marco de relaciones teóricas.

Pero miremos otra cara del problema. Desde otra perspectiva, podría sostenerse que la modelización plantearía cierta pérdida de complejidad de la realidad, en el sentido de los múltiples matices que implica la interacción de variables económicas con otras de orden social y subjetivo, que pueden no estar comprendidas en el modelo. Si a ello se suma la tendencia a "jugar" con los instrumentos dentro del modelo y transferir sus predicciones de manera "lineal" al análisis de la realidad, esto nos plantea una problemática de otro orden: pondría en evidencia una dificultad para identificar los alcances de los modelos analizados y los supuestos que intervienen en ellos, algo que también suele ocurrir al utilizar modelos descriptivos o explicativos como si fueran predictivos o de decisión.

Puesto que para la formalización del comportamiento económico se recurre habitualmente al instrumental matemático, esto introduce un grado de abstracción aún mayor en la enseñanza de la disciplina. Desde este punto de vista, el problema más importante se refiere a la dificultad para relacionar parámetros y/o gráficos con comportamientos. Por otra parte y en general, observamos cierta ritualización en el uso del instrumental analítico y gráfico, que refuerza la dificultad precedente: se enseña (y aprende) el "mecanismo" de resolución a partir de ellos pero se pierde la interpretación económica de los mismos.

Los modelos en cuanto interpretaciones, representaciones, maneras de aproximarse a una realidad, se inscriben en determinadas teorías, escuelas o corrientes del pensamiento. En la teoría económica existen **escuelas** que han producido profundos debates e incluso sostienen posiciones abiertamente enfrentadas, las que resultan incompatibles entre sí al moverse en paradigmas diferentes.

Si pensamos en la enseñanza, sobre todo en el nivel medio pero aún en la universidad, no siempre se hace explícita referencia al paradigma desde el cual se desarrolla la teoría o conocimientos científicos que se presentan y mucho menos se da cuenta de la coexistencia de varios paradigmas.

A nuestro entender, este sería uno de los problemas centrales en los procesos de transmisión de la disciplina. Al no marcarse las diferencias teóricas y paradigmáticas, al no explicitarse los marcos analíticos en que se inscriben los conceptos y relaciones que se enseñan, se estaría contribuyendo a conformar un patrón de malentendimiento: el que haría suponer la homogeneidad de la explicación en Economía, la ausencia de teorías rivales y la no discusión de los criterios por los cuales alguna se tiende a aceptar más que otra.

Así, la fructífera discusión que se puede observar en el campo de la ciencia, se convierte escolarmente en consenso; las teorías rivales, en evolución de las ideas económicas; la elección de instrumentos, en actos neutrales, a-históricos y extraños a marcos socio-políticos.

Algunas problemáticas disciplinarias de la Administración e implicancias para su enseñanza

También en el caso de la Administración podemos rastrear ciertos rasgos específicos, que entendemos tienen implicancias cuando se incluyen sus contenidos como objetos de enseñanza. Hemos encontrado que éstos se vinculan con: la manera como se construye el conocimiento a enseñar, el tratamiento de la complejidad, el procesamiento subjetivo e incompleto de la información —la "racionalidad limitada"— y las elecciones diferentes ante una misma situación de decisión.

Si comenzamos observando los cambios de problemas disciplinarios ocurridos y los enfoques para abordarlos, encontramos algunas razones socio-históricas. Nuestra lógica para encarar este punto es reconocer las importantes variaciones acaecidas en las prácticas organizacionales que trajeron aparejadas —aunque no de modo lineal— cambios paradigmáticos en la disciplina, particularmente, en los modelos propuestos y por ende, en los problemas que las herramientas conceptuales debían contribuir a resolver. Se trata del pasaje del modelo de organización funcional o fordista al modelo denominado "flexible".

Estaría justificado comenzar con el modelo de organización funcional, por cuanto como se conoce, el estudio de la Administración como disciplina no surgió sino hasta finales del siglo XIX, con el advenimiento del sistema de fábricas, si bien las grandes organizaciones de la historia como las que constituyeron la Cultura Egipcia, la Iglesia Católica o los ejércitos de Atila han sido factibles a través de excelentes administradores.

En el modelo fordista interesaban fundamentalmente los aspectos administrativos que involucran tareas rutinarias o repetitivas. La teoría de la Administración asociada con esta perspectiva interpretaba que podía analizar detalladamente las funciones que se llevan a cabo en la organización y a partir de ello determinar la aplicación de técnicas y procedimientos, lo que condujo a la autodenominación de esta corriente como de administración científica.

Las organizaciones y los propios observadores del tema se movían en un ambiente donde la previsibilidad se consideraba altamente factible; los datos internos de la organización eran los más relevantes; los cambios externos podían anticiparse razonablemente y en consecuencia realizar las adecuaciones. Por tanto, se podía proyectar también razonablemente en base a información histórica, considerándose que la conducción de las organizaciones debía centrar su análisis en la información elaborada en la propia empresa, esencialmente a partir de datos históricos. El control, especialmente de procedimientos, era considerado un instrumento básico de la gestión.

La contabilidad aparecía en aquel modelo como instrumento privilegiado para dar respuesta a tales requerimientos, siendo su técnica depurada la garantía de la mejor información. La tecnología para las oficinas había realizado su máximo aporte hasta las prácticas de sumarización, por lo que el resto de los procedimientos debía quedar en manos de expertos en esa práctica.

El advenimiento del modelo flexible, a partir de los fundamentales avances tecnológicos en el área de la información y la comunicación y de los dialécticamente implicados cambios sociales, instauro otro modelo de organización, o tal vez una diferente manera de concebirlas. En la sociedad del fin del milenio la incertidumbre irrumpe abrupta e irremediablemente, la anticipación de tendencias deja paso a la construcción de escenarios; el hombre por su parte empieza a perder el trabajo asalariado y permanente, las organizaciones se ven envueltas en fusiones, absorciones, privatizaciones, alianzas de diverso grado, y en nuestros países las caracterizadas como pequeñas y medianas empresas, comienzan a desaparecer en un grado importante.

En cualquiera de estos campos, la información externa —de los diversos mercados, de tendencias, de modas, de cambios políticos— es más importante que la interna; el valor que adquiere la información actual o presente es muy superior al de la información histórica; y los

datos que se necesitan a menudo no son provistos por la fiel contabilidad, sino que provienen de bases de datos que se adquieren de infieles informantes. El concepto de emprendedor, a veces utilizado en su versión anglosajona "entrepreneurship", busca recuperar la imagen y gesta de los pioneros que generaron renovadas formas de trabajo y producción, en las épocas de fuerte inmigración.

Paralelamente al cambio de los temas objeto de estudio en el campo administrativo se produce un cambio en la forma que son presentados para su aprendizaje y aplicación. Desde una perspectiva sectorizada, departamentalizada, en ciertos casos aislada, se marcha hacia una visión integradora, que permita poner de manifiesto las interdependencias en las que se mueven las decisiones económicas.

Así comienza a ocupar un lugar destacado la lógica de proyectos, que posibilita articular dimensiones y operar en simultaneidad de modo estratégico.

Si bien es posible reconocer las diferencias que se producen entre estos paradigmas, en cuanto maneras de visualizar y conceptualizar el proceso de organización y conducción de las organizaciones, el problema que detectamos en la enseñanza de la disciplina se centra en su manera de exposición. Los aportes de las distintas corrientes son presentados a menudo como una continuidad, como un proceso acumulativo de conocimientos y aplicables en general tanto a cualquier situación de contexto cuanto a cualquier tipo de organización.

Esto ha producido que no haya una única categorización epistemológica de la Administración, se observa confusión semántica en algunos términos y un empirismo excesivo. Todo ello incide al momento de seleccionar los contenidos a enseñar y fundamentalmente, las prácticas a promover. Las diferentes escuelas han priorizado la experiencia de empresarios y ejecutivos, sin poner énfasis en el desarrollo de teorías que permitan realizar generalizaciones, al mismo tiempo que sus conocimientos tienden a fragmentarse: calidad total, just in time, reingeniería, etc. Además este tipo de conocimiento, como muchas innovaciones tecnológicas, tiende a volverse obsoleto con cierta rapidez.

El tratamiento de la complejidad

Una dificultad específica de la enseñanza de la disciplina la encontramos en la complejidad que presenta su propio objeto de análisis - las organizaciones, o más específicamente la función administrativa que se lleva a cabo al interior de éstas -, en la diversidad de enfoques o teorías existentes para abordar su estudio, y en las situaciones de cambio constante que experimentan, lo cual dificulta aún más la observación y el análisis.

El problema de la complejidad no es una novedad en el tratamiento disciplinario. En una primera lectura histórica, para encarar estos problemas, Bertalanffy (1925) desarrolló el concepto de sistema, relacionando el comportamiento de éstos con el de los seres vivos. Así, se comenzaron a entender las organizaciones como sistema, reconociendo que las características o el accionar de cada elemento de la organización, repercute sobre el comportamiento general o sobre sus propiedades; el comportamiento de cada elemento de la organización depende de las características de al menos otro de los elementos del conjunto, y que cada subgrupo de elementos del conjunto tiene algún efecto sobre el todo y que no puede subdividirse en subsistemas independientes pues pierde sus condiciones esenciales.

El enfoque sistémico se opuso al enfoque analítico, que parte del principio de estudiar aisladamente y con gran detalle los diversos componentes y que podemos reconocer claramente en la propuesta taylorista de "organización científica del trabajo", la cual se aplicó - y en muchos casos continúa aplicándose - en los diseños estructurales y en los procedimientos de trabajo.

La problemática de la complejidad constituyó una clave en el análisis de filósofos, epistemólogos, científicos sociales, y reconoce más recientemente los desarrollos de E. Morín, Y. Prigogine, J. Elster, N. Luhman, R. García.

Los nuevos paradigmas de la ciencia actual incorporan reflexiones filosóficas sobre la acción social y sobre la subjetividad. Dentro de estos planteos, surge el interés por desarrollar un "paradigma de la complejidad" - como lo denominó Morín - para el conocimiento que él consideró un nuevo método para el saber. Plantea que no se trata de buscar el conocimiento general ni

la teoría unitaria, sino de encontrar un método que detecte las ligazones, las articulaciones (Morin, E., 1985, 1987).

Tratando de incorporar algunos aspectos derivados de la complejidad, un estudioso de la Administración, Herbert Simon, destaca que mientras los fenómenos naturales tienen causas, los fenómenos sociales como las organizaciones tienen también un propósito, el cual se inscribe en el futuro. Esto lo lleva a abordar la "problemática del diseño" (1981) y de las acciones intencionales.

De este modo, en el campo de la Administración, la cuestión de la complejidad remite al estudio de un conjunto de factores que la determinan, y que han sido tratados por diversos autores (Etkin, Kastika). Sintéticamente, estos factores refieren a la incertidumbre que enfrentan los tomadores de decisiones; la convivencia de lógicas diferentes frente a los momentos de decisión - convivencia de razones contrapuestas, lo objetivo y subjetivo, estados de ambigüedad -, oposiciones de carácter estructural - contradicciones y conflictos -.

Otra manera de observar la complejidad la proporciona Prigogine (1998). Se pregunta cómo la complejidad surge espontáneamente y propone una visión donde el universo (a diferencia de la termodinámica del siglo XIX), tiene la capacidad de renovarse permanentemente. Su perspectiva ofrece posibilidades muy importantes a la Administración por cuanto considera que el desorden no interfiere con los procesos auto-organizativos, sino que los estimula.

Así, podríamos decir que se produjo un movimiento reconceptualizador de la cuestión de la complejidad, que integró a la vez que redimensionó el análisis sistémico, por otra parte, muy criticado en algunos casos (como no dialéctico, o porque se llegó a simplificaciones abusivas de sus conceptos principales), cobrando con ello sentido nuevas categorías de análisis.

Pasó a ser de interés analizar, explicar y ayudar a comprender el proceso administrativo en situaciones dinámicas. Puesto que las organizaciones no son inmutables, sino que están en perpetuo cambio, es necesario encontrar formas que permitan abarcarlo y explicarlo. Historicidad, recursividad, un enfoque para pensar el cambio son categorías relevantes en este sentido. Uno de los instrumentos encontrados para esto consiste en interpretar los comportamientos como sistemas de flujos o de desequilibrio, particularmente útiles cuando se analizan aspectos referidos al poder o al aprovisionamiento de diversos insumos.

Otra situación problemática que deviene de la complejidad de la función administrativa, consiste en descubrir las diversas interacciones que se producen en el interior de una organización o entre ésta y el ambiente. Tales interacciones están fundadas en diferentes motivos (poder, ganancia, sobrevivencia, expansión, etc.) y están derivadas de sus relaciones con el medio socio-cultural y natural. Esta situación problemática encuentra correspondencia con algunas nuevas perspectivas en ciencia - como la caótica (Prigogine, Lyotard) - que reconocen la importancia de la escala de los fenómenos y la relación de lo local con los sistemas globales, algo fundamental para entender ciertos procesos organizativos. Algunos de los medios puestos en juego para comprender estas interacciones han consistido en detenerse a analizar la generación de ciertas organizaciones; ver la evolución de instituciones o las maneras de conducirlas y sus limitaciones; tratar de reconocer diversas lógicas evolutivas que permiten plantear tendencias y también estudios de impactos.

Estas conceptualizaciones, así como los cambios sociales y económicos que se están produciendo, ponen de manifiesto serias limitaciones de la teoría administrativa y de la práctica correspondiente.

El desafío que encontramos en relación con la enseñanza remite en primer lugar, a la necesidad de distinguir las diferencias de enfoques y a asumir una posición con conciencia de ello.

A modo de ejemplo diremos que si trabajamos temas de estrategia esto supone, entre otros aspectos, reconocer actores que tengan suficiente entidad; construir escenarios donde se expresen las tensiones y las variantes no resulten altamente simplificadas; se incluya el conflicto, estudiándose en la complejidad de dimensiones y si fuera posible, se lo analice en términos estructurales atendiendo a la problemática del poder.

En segundo lugar, invitamos al desafío de construir opciones de enseñanza que, en el esfuerzo de facilitar a nuestros alumnos la comprensión de los contenidos, no eluda la importancia de

transmitir la complejidad del análisis situacional al encarar proyectos, si lo que se pretende es anticipar para el futuro, procesos de inserción en un mundo social, del trabajo, empresarial, en el que se mueven infinitos de actores en situación, con metas, objetivos y recursos de poder que son diferenciales, en contextos altamente conflictivos, indeterminados y cambiantes.

Antes de concluir creemos de importancia abrir un espacio a la reflexión sobre algunos criterios didácticos muy difundidos que entendemos no serían consistentes con la perspectiva de la complejidad y el pensamiento estratégico.

Pensando en las prácticas de enseñanza

En este sentido, creemos que los criterios didácticos que promueven la secuenciación de contenidos "partir de lo simple, general, próximo, conocido, para llegar a lo complejo, lejano, desconocido" -muy generalizados, ya clásicos- se ponen en discusión desde esta perspectiva. También, se discuten desde algunos enfoques que explican el aprendizaje, como es el del psicólogo cognitivo norteamericano Jerome Bruner, o desde los aportes de la psicología constructivista, que muestran el valor del conflicto cognitivo en relación con la construcción de conocimientos.

Utilizando este procedimiento tal vez lo que transmitimos implícitamente, es una versión analítica antes que sistémica, no tanto en función del resultado al que llegamos -veremos la representación de la totalidad al concluir la asignatura- sino por la manera de pensar que estamos proponiendo -es decir, para entender lo complejo, hay que ir agregando partes de un todo ya conocido por quien enseña-.

Es decir, no es la totalidad compleja lo que explicamos y exponemos en el punto de partida generando algún desafío cognitivo, lo que podría lograrse mostrando organizaciones altamente contrastantes por pertenecer a mundos culturales diferentes, cuya necesidad de comprensión plantearía un cierto desequilibrio en relación con lo ya conocido, un conflicto cognitivo y un disparador de una búsqueda intelectual.

Tampoco transmitimos la complejidad pensada en términos de incertidumbre, la convivencia de lógicas diferentes - convivencia de razones contrapuestas, lo objetivo y subjetivo, estados de ambigüedad- frente a las decisiones, oposiciones de carácter estructural - contradicciones y conflictos -, que supondría movernos en la enseñanza proponiendo buenas narraciones de casos - no todavía para resolver, sino antes para problematizar - en los cuales se muestren en concreto en el marco de organizaciones conocidas y desconocidas, los juegos de poder, conflictos en la toma de decisiones por la incertidumbre, ambigüedades, las condiciones de viabilidad, la lógica del pensamiento estratégico para la toma de decisiones, etc.

Cobra sentido así trabajar en el marco de comparaciones, donde surge la necesidad de ir construyendo criterios para comparar, y el trabajo analítico, ciertamente necesario, encuentra allí su lugar.

Aquí se presenta otro problema constitutivo de la disciplina, que remite al uso que suele darse a los resultados de investigaciones producidas en otros contextos nacionales -y por ende culturales -. En general, no se usan como parámetros para contrastar, sino antes, como modelos a imitar. Lo analicemos.

A menudo se observa que, al estar los principales estudios producidos en los países centrales o relacionados con las problemáticas de las grandes organizaciones, lo que se enseña son tales desarrollos, los cuales suelen no resultar extensibles a organizaciones más pequeñas o que intervienen en otros contextos, como son las típicas de nuestros países, descuidándose las relaciones que tienen con lo político, social y económico. En sentido contrario, suele presentarse una gran dificultad para situarse en forma autónoma, crítica e inteligente frente al objeto de estudio, que se derivaría de la omnipresencia que tienen las organizaciones en nuestras vidas, y porque la cotidianeidad condiciona nuestra visualización y comprensión. Esto ocasiona que se pierda de vista la responsabilidad humana que cabe en su creación, estructuración, y conducción y que se minimicen las posibilidades de transformación en base a metas planteadas (el famoso no se puede, los condicionantes, la dependencia, la factibilidad y todas esas muletillas).

Entendemos entonces que la estrategia didáctica de contrastación puede ser útil y rica en términos de las posibilidades cognitivas que abre, siempre que incluyamos un fuerte vínculo con casos reales que reflejen problemas propios de la sociedad local y actual, ejemplos de la realidad cotidiana, o problemas típicos desarrollados por los profesores, tratando de vincular esos problemas y que se comprendan aspectos culturales, ideológicos, económicos, ambientales, históricos.

Sin lugar a dudas, el propio contexto funcionará como referencia, y muy probablemente, podrá ser tanto más comprendido, en la medida en que se reconozcan las diferencias con otros contextos, otros modos de pensar para resolver problemas y tomar decisiones.

Podemos concluir en que esta compleja trama que supone el proceso de construcción metodológica para la enseñanza presenta riesgos y fuertes desafíos, tal vez un buen camino para desandarlos sea la reflexión sistemática, posicionándonos en relación con el trabajo docente, en un marco de profundas transformaciones de diverso orden.

Bibliografía

- Benejam, Pilar. El Conocimiento Científico y La Didáctica De Las Ciencias Sociales, en Ciencias Sociales y Enseñanza De Las Nociones Económicas. Madrid 2001.
- Bruner, Jerome. Actos de significado. Mas allá de la Revolución Cognitiva. Alianza. Madrid 1990.
- Camilloni, Alicia. "Sobre la programación de la Enseñanza de las Ciencias Sociales" en Aisemberg, B; Alderoghi, S. (Comp.) Didáctica de las Ciencias Sociales II. Paidós. Buenos Aires. 1998.
- Coria, Adela et al. La Enseñanza De La Economía, En El Marco De La Transformación Educativa, en Cuadernos de Educación, año 1 – número 1. Córdoba 2000.
- Etkin, Jorge Los Factores De La Complejidad, en Política, Gobierno y Gerencia De Las Organizaciones.
- Gardner, H. La mente no escolarizada. Paidós. Buenos Aires. 1993.
- Litwin, Edith. El Campo De La Didáctica: La Búsqueda De Una Nueva Agenda, en Corrientes Didácticas Contemporáneas.
- Morin, Edgar. El conocimiento del conocimiento. Teorema. Barcelona 1987.
- Nell Edward J. Propiedad y los medios de producción: una visión introductoria sobre la controversia de Cambridge, en Análisis y aplicación de los paradigmas en Economía.
- North, Douglas C. Supuestos conductuales en una teoría de las instituciones, en Instituciones, cambio institucional y desempeño económico. Ed. Fondo de Cultura Económica / Economía Contemporánea. Chile 1993.
- Prigogine, Ilya. ¿El fin de la ciencia?. En nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós. Bs. As. 1998.
- Simon, Herbert. Las ciencias de lo artificial. En revista Management, Vol. 4/81.
- Tua Pereda, Jorge. ¿Necesitamos un marco conceptual?. Ponencia, VI Jornadas de Contabilidad. Córdoba 1998.